

Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria

Thinking about the use of Tactical Games Model in primary school

Francesco Sgrò

Università degli Studi di Enna "Kore" - francesco.sgro@unikore.it

Mario Lipoma

Università degli Studi di Enna "Kore" - mario.lipoma@unikore.it

ABSTRACT

Sport education is a learning aim related to the physical education curriculum in the elementary schools. However, it is well-known both the low level of impact that it provides for the actual teaching-learning processes and the negative reflections derived from that circumstance for the holistic development of each child. Since, in this paper we provide an analysis of the causes because sport education has a low consideration in the Italian primary schools curriculum and we discuss about a novel teaching methodology that can support the PE teachers for overcoming the previous cited limits. The evidences provided in this study can help the current and the new physical education teachers and can be used as some possible suggestions for planning or restyling the PETE programs.*

L'educazione sportiva è uno degli obiettivi formativi dell'Educazione Fisica nella scuola primaria. Tuttavia, è ben noto il limitatissimo impatto che questa assume realmente nella formazione complessiva delle attuali generazioni di studenti, con effetti negativi su diverse sfere dello sviluppo, in senso olistico, della persona. In questo contributo, dopo aver descritto il contesto di riferimento e dopo aver esaminato possibili cause e concause dei limitati significativi formativi associati all'educazione sportiva nella scuola primaria, si discute criticamente di una metodologia di insegnamento funzionale al superamento delle predette criticità e si descrivono le relative evidenze già emerse nella letteratura scientifica, anche facendo riferimento alla relazione tra questa metodologia e la formazione degli insegnanti. Le analisi formulate vogliono significare spunti di riflessione sia per l'operato dei docenti attuali e futuri di Educazione Fisica nella scuola primaria che per chi si occupa della progettazione dei percorsi formativi degli insegnanti della suddetta disciplina.

* Attribuzione delle parti. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Francesco Sgrò ha curato i paragrafi n. 2, n. 3 e n. 4. Mario Lipoma ha assunto il coordinamento scientifico del manoscritto ed ha curato lo sviluppo dell'Introduzione e del sottoparagrafo n. 4.1. Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura e revisione del manoscritto.

KEYWORDS

Sport Education; Physical Education; Teaching strategies.
Educazione Sportiva; Educazione Fisica; Strategie di insegnamento.

1. Introduzione

La letteratura degli ultimi vent'anni ha messo in evidenza, in maniera inequivocabile, i benefici di una corretta educazione al movimento e allo sport a partire dai primi anni di vita di un bambino, con risvolti riferibili a diversi aspetti dello sviluppo di una persona: psico-motorio, cognitivo, affettivo e socio-relazione. Tuttavia, è stato altresì ampiamente documentato, sia attraverso pubblicazioni scientifiche che per mezzo di indagini multi-scopo condotte da istituzioni nazionali (es., ministeri, agenzie di indagini statistiche) e internazionali (es., Organizzazione Mondiale della Sanità, Commissione Europea), che nelle fasce di età che vanno dai 4 ai 20 anni, periodo solitamente coincidente con la frequentazione degli istituti formativi pre-universitari, sono ampiamente disattese le raccomandazioni relative la pratica di attività motoria e sportiva (Ruiz-Perez e Palomo-Nieto, 2018). Le conseguenze di questa situazione sono innumerevoli e tutte a carattere negativo, ed investono diversi ambiti dello sviluppo del singolo individuo e della società in cui lo stesso si trova a vivere. Tra queste, le più note sono le determinazioni negative in termini salutistici, associate principalmente alla maggiore predisposizione delle nuove generazioni a patologie a carico dei sistemi cardio-vascolare, respiratorio e muscolo-scheletrico. Tuttavia, non sono da considerarsi meno rilevanti tutte le risultanze negative in termini cognitivi e socio-relazionali che si determinano a partire da una mancata adeguata formazione fisica, motoria e sportiva. E' pertanto necessario riconsiderare l'importanza della scuola in relazione alle sopradescritte problematiche, soprattutto alla luce del fatto che ogni essere umano trascorre la maggior parte della propria fase di vita antecedente la maggiore età in questo contesto formativo e che le istituzioni scolastiche dovrebbero possedere personale qualificato per rispondere efficacemente a questa palese lacuna nella formazione culturale e morale delle attuali e, probabilmente, future generazioni di studenti. Partendo da questa analisi, il presente contributo vuole discutere della realtà dell'educazione sportiva nella scuola primaria italiana concentrandosi, in particolar modo, sulla disamina di un approccio per la didattica, basato sul gioco-sport, che potrebbe ben integrarsi nei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere una sana e valoriale cultura sportiva e, allo stesso tempo, a superare le predette criticità formative.

2. L'educazione sportiva nella scuola primaria

La storia dell'Educazione Fisica nella scuola italiana ha origine nel 1859, anno in cui la *Legge Casati* introdusse l'insegnamento di "Ginnastica" nel Regno di Sarde-

gna, insegnamento che aveva l'obbligo di essere svolto solo dagli studenti di genere maschile. Nel corso del ventesimo secolo questo insegnamento ha perso la sua originale matrice di stampo fisico-militare, è stato chiaramente esteso ad ogni istituto scolastico italiano e ad ogni alunno indipendentemente dal relativo genere, e ha assunto una connotazione disciplinare volta a promuovere la dimensione educativa, in senso ampio, dell'attività fisica e sportiva. Questo processo è stato molto articolato e complesso, ed ha caratterizzato quasi tutto il 1900. Facendo riferimento solo alle ultime determinazioni ministeriali in materia di curricula di studio, le Indicazioni Nazionali del 2012 hanno ripristinato il nome "Educazione Fisica" per l'insegnamento dell'educazione motoria e sportiva nella scuola primaria, dopo che la relativa denominazione era stata "Educazione motoria" (1985), "Scienze Motorie e Sportive" (2002) e "Corpo, movimento e sport" (2007) (Sgrò, 2014). Lo stesso documento ha fornito a tutti i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento delle discipline nella scuola primaria e secondaria di primo grado indicazioni di tipo didattico-metodologiche con l'obiettivo di favorire programmi orientati al raggiungimento di specifici traguardi di competenze per mezzo di puntuali obiettivi di apprendimento. Per ciò che riguarda l'insegnamento dell'Educazione Fisica nella scuola primaria, le predette Indicazioni individuano traguardi e relativi obiettivi da raggiungere alla fine del quinquennio di studi. Nella figura 1 è possibile apprezzare la *word-cloud* ottenuta sulla base delle occorrenze dei sostantivi presenti nelle Indicazioni Nazionali per ciò che attiene la disciplina dell'Educazione Fisica.



Figura 1 – Word-cloud Indicazioni Nazionali – Educazione Fisica

Secondo lo schema di realizzazione delle *word cloud* (i.e., al centro e con maggiore enfasi sono poste le parole ripetute più volte nei paragrafi considerati), la parola/concetto "Sport" è quella che nell'intero paragrafo dedicato all'insegnamento di Educazione Fisica nella scuola primaria è presente il maggior numero di volte. Nella declaratoria della disciplina, l'attività sportiva viene descritta come elemento indispensabile:

- Nei processi di sviluppo psico-fisici dell'alunno, in quanto favorisce il conso-

- lidarsi di stili di vita corretti e salutari che supportano uno sviluppo fisico armonico e in contrasto con aspetti patologici connessi con la sedentarietà;
- Nei processi di tipo affettivo, in quanto mediatore di esperienze (gare, competizioni) in cui veicolare emozioni sia positive (vittorie) che negative (sconfitte);
 - Nello sviluppo della dimensione sociale di ogni individuo, in quanto mediatore e facilitatore di incontri e relazioni che favoriscono il consolidarsi di capacità e competenze di natura relazionali;
 - Nello sviluppo della morale e dell'etica, in quanto strumento per la promozione del rispetto delle regole e dei valori etici che sono alla base di una moderna società civile

Questi aspetti trovano puntuali riferimenti nei traguardi per lo sviluppo delle competenze, in cui si associano le esperienze didattiche di *gioco-sport* alla futura pratica di attività sportiva, anche extra-scolastica, sottolineando pertanto il ruolo di orientamento che la scuola deve assolvere mediante l'insegnamento dell'Educazione Fisica. Parimente, ulteriori e più puntuali specificazioni sul significato formativo dell'educazione sportiva nella scuola primaria vengono forniti attraverso gli obiettivi di apprendimento, raggruppati nell'area "*Il gioco, lo sport, le regole e il fair-play*", che ulteriormente delineano i molteplici domini di apprendimento che l'attività sportiva deve intercettare nella scuola primaria. Pertanto, appare evidente l'intenzione dei relatori di riconoscere allo sport e ai connessi processi educativi una valenza determinante nello sviluppo degli alunni in chiave olistica. Questa connotazione culturale associata all'educazione sportiva trova, peraltro, punti di coerenza con l'orientamento che diversi autori hanno da sempre riconosciuto a questa sfera della formazione. Arnold (1988) suggeriva, infatti, di elevare il concetto di attività sportiva, connesso con aspetti meramente tecnico-addestrativi, ad educazione sportiva attraverso un approccio didattico-formativo in cui il movimento, base imprescindibile su cui sviluppare qualsiasi gestualità sportiva, deve essere insegnato nella triplice traiettoria *in, about e through*, che si può collegare con apprendimenti legati al dominio psico-motorio, affettivo e socio-relazionale, rispettivamente. Sidentop (1998), invece, suggeriva un'azione didattica relativa l'attività sportiva all'interno degli insegnamenti di Educazione Fisica che guardasse alla formazione di studenti *competenti, consapevoli ed entusiasti*. Questo significa, in linea con le Indicazioni Nazionali di cui sopra, fare in modo che gli studenti siano in grado di partecipare attivamente, e con competenza, a diverse tipologie di *gioco-sport*, nel rispetto consapevole di ciò che questo significa in termini di regole, valori e tradizioni associate alle attività ludico-sportive e, al tempo stesso, con l'entusiasmo di chi è in grado di trasmettere il piacere per la partecipazione a queste attività anche ad altri.

Tuttavia, diversi studi hanno dimostrato che queste intenzioni sono solo rimaste tali, in quanto l'attività sportiva nei contesti scolastici ha raramente assunto la valenza formativa ad essa associata nelle relative Indicazioni Nazionali. In particolare, due sono le principali criticità che sono emerse in contrasto con i presupposti formativi precedentemente descritti:

1. La mancanza di personale docente qualificato a capo di processi di insegnamento-apprendimento che mirassero ad una formazione sportiva valoriale, polivalente e progressiva;
2. L'utilizzo di metodi di insegnamento-apprendimento di stampo prettamente tecnico-addestrativo orientati, quasi totalmente, al dominio di apprendimento psico-motorio (capacità motorie e tecnica sportiva).

Per quanto riguarda la prima criticità, il MIUR, di concerto con il CONI, ha avviato negli anni scolastici a partire dal 2016 dei progetti annuali, definiti “Sport di Classe”, che dovevano supportare, attraverso *tutor* adeguatamente formati, gli insegnanti della scuola primaria nello svolgimento delle ore curricolari di Educazione Fisica. L’impatto di queste progettualità sui livelli di apprendimenti riferibili all’educazione sportiva è pressoché sconosciuto, nonostante gli stessi progetti sono stati ripetuti per diverse annualità. Di recente, Sgrò e colleghi (2019) hanno valutato gli effetti dell’azione formativa connessi con questa progettualità sui livelli di sviluppo grosso-motorio di un campione di alunni frequentati una quarta classe di una scuola primaria, anche riferendosi ai livelli di motricità extra-scolastica e al genere degli studenti coinvolti. Le evidenze determinate da dette analisi hanno mostrato positivi effetti sui livelli di apprendimento, senza alcuna relazione con l’attività extrascolastica e, comunque, senza che questa azione formativa abbia consentito il raggiungimento di livelli di competenza motoria attesi per l’età in considerazione. Sempre il Ministero, inoltre, consapevole dell’impatto della predetta criticità, ha proposto nel 2018 una legge per il reclutamento di docenti di Educazione Fisica nella scuola primaria con profili formativi e competenze specifiche, direttamente riconducibili alla laurea magistrale nei corsi di Scienze Motorie e Sportive, ovvero nel precedente diploma di laurea rilasciato dagli ISEF.

Per quanto riguarda la seconda criticità, invece, è necessario considerare due diversi aspetti. Il primo è relativo alla scelta compiuta da moltissimi docenti di riferire i propri programmi allo sviluppo di abilità e competenze di natura esclusivamente motoria connesse con il naturale processo di crescita fisica degli studenti e con relativi modelli che considerano importante solo lo sviluppo di una serie di abilità motorie definite fondamentali (i.e., Gallahue e colleghi (2006) e Clark e Metcalfe (2002)). Questi modelli, tuttavia, hanno palesato significative limitazioni nella loro capacità di indirizzare lo sviluppo di progetti formativi efficaci, soprattutto perché vincolati ad un rapporto di linearità tra crescita fisica e sviluppo di abilità e competenze motorio-sportive che Ulrich ha dimostrato essere assolutamente non presente. Di contro, Hulteen e colleghi (2018) hanno recentemente proposto un modello concettuale di supporto alla definizione di stili di vita orientanti al movimento e allo sport che tiene conto di due aspetti, a parere degli scriventi, particolarmente significativi:

1. l’affermarsi di stili di vita attivi si basa sulla formazione continua e integrata di più domini di apprendimento (i.e., psico-motorio, affettivo e relazionale), con adattamenti consequenziali alla crescita cronologica di ogni essere umano;
2. la necessità di adattare il processo di sviluppo fisico-motorio e sportivo ai contesti geografici di riferimento di ogni singola realtà scolastica, così da poter favorire anche l’integrazione di modelli sviluppati in altri contesti geografici ma, con gli opportuni adattamenti, applicabili anche in altre realtà territoriali in cui il concetto di abilità fondamentali e tipologie di *gioco-sport* si configurano in relazione alle *lifeskill* e *lifehabits* di riferimento.

Il secondo aspetto è più strettamente riferibile sia alla mancanza di docenti qualificati per questo insegnamento nella scuola primaria che, come emerso dal “Secondo Monitoraggio LiSS 2016/2017”, alla necessità palesata dai docenti di Educazione Fisica di essere aggiornati e/o formati su metodi di insegnamento specifici per l’educazione sportiva. A tal proposito, si ritiene opportuno sottolineare che molti dei metodi di insegnamento utilizzati nelle ore di Educazione Fisica, anche nella scuola primaria, hanno uno stile prettamente direttivo, con il docente al centro del processo di insegnamento-apprendimento. Questo, in particolar

modo, accade in tutte quelle situazioni didattiche in cui il docente di Educazione Fisica articola la propria proposta formativa in chiave strettamente tecnico-addestrativa e sul potenziamento fisico e/o su esasperanti esercitazioni di natura tecnica. Questo può chiaramente considerarsi una concausa con cui spiegare l'elevato livello di abbandono della pratica sportiva rilevato di recente da una indagine condotta dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (2018).

Muovendosi da queste considerazioni, nel prossimo paragrafo si discute di una metodologia di insegnamento che, anche sulla base delle evidenze emerse in diverse revisioni della letteratura scientifica, sembra essere adeguata a rispondere positivamente alle criticità sopra esposte.

3. Tactical Games Model: strategia didattica per i processi di insegnamento-apprendimento del gioco-sport

Come evidenziato nel paragrafo precedente, i modelli di insegnamento dell'Educazione Fisica, soprattutto nella scuola primaria, devono riportare la dimensione ludica al centro dei processi di apprendimento, cercando, fin dove possibile, di coniugare questo aspetto con il raggiungimento dei relativi obiettivi specifici descritti nelle Indicazioni Nazionali. Come è possibile apprezzare da un'ampia letteratura scientifica internazionale, i *Games-Centered Approaches (GCA)* o *Games Concept Approach* sono metodi di insegnamento che enfatizzano le esperienze di apprendimento di abilità e competenze motorie e sportive in situazioni di gioco (Bunker e Thorpe, 1982). Bunker e Thorpe nel 1982 proposero il *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, un modello di insegnamento che voleva trasprire il focus dell'azione didattica specifica degli insegnamenti di Educazione Fisica dal docente al discente attraverso proposte formative di tipo *student-centered* in cui utilizzare approcci polisportivi di *gioco-sport* per permettere agli allievi di apprendere, in una situazione integrata, competenze tattiche e abilità tecniche. Tuttavia, nonostante gli autori avessero ipotizzato un'utilizzo del TGfU nei contesti scolastici, l'applicazione di questo modello si è rivelata molto più ampia nei contesti sportivi. Nel 1997, Griffin, Mitchell e Oslin proposero un modello di insegnamento, denominato *Tactical Games Model (TGM)*, che condivideva gli stessi principi ispiratori del TGfU ma, diversamente, fu sviluppato con puntuali collegamenti al contesto educativo-scolastico. Questi elementi, in particolare, sono riferibili alla progressione didattica prevista dal TGM attraverso proposte caratterizzate da livelli di complessità tattica crescente e dalla definizione di un *framework* di analisi/misurazione degli apprendimenti che possa permettere ai docenti di sviluppare valutazioni autentiche dei progressi dei propri allievi. Gli stessi autori avevano inizialmente progettato ed indagato l'utilizzo del modello in contesti formativi riferibili, in Italia, alla scuola secondaria, con risultati assolutamente egregi connessi con diversi domini di apprendimento. Tuttavia, considerando che il focus delle loro proposte è il gioco, gli autori hanno iniziato a progettare diverse unità didattiche per gli insegnamenti di Educazione Fisica nella scuola primaria (2013).

Ogni proposta formativa si basa su tre elementi: utilizzo di situazioni di gioco adatte, sviluppo di abilità e competenze riferibili alla consapevolezza tattica e al *decision-making* attraverso attività di *questioning*, e sviluppo di abilità tecniche. Nello specifico, ogni unità didattica di apprendimento (UDA) è così articolata:

1. Il docente coinvolge gli studenti in situazioni di gioco-sport finalizzate alla presa di coscienza di un problema tattico (i.e., attacco, difesa, ripresa del gioco)

- che caratterizza il focus della specifica lezione, focus a sua volta connesso con la disciplina sportiva utilizzata come matrice per lo sviluppo dell'uda.
2. Il docente e gli studenti si confrontano, attraverso una fase della lezione caratterizzata da domande e risposte, su quali competenze motorio-sportive devono essere sviluppate per risolvere il problema tattico oggetto della lezione. Questa fase, pertanto, contribuisce sia allo sviluppo della presa di coscienza che al *decision-making*.
 3. Il docente organizza delle esercitazioni, ispirandosi ai presupposti didattici dell'apprendimento situato, con il fine di favorire l'apprendimento delle abilità motorie e sportive legate al focus della lezione.
 4. Il docente propone situazioni di gioco, similari a quelle di cui al punto 1, con l'obiettivo di permettere agli studenti di sperimentare in situazione le abilità e le competenze acquisite nella singola uda.

La lezione, pertanto, è principalmente caratterizzata da situazioni ludico-motorie, che sicuramente si configurano come divertenti e favoriscono un'elevata motivazione durante tutto il processo di insegnamento-apprendimento. Questa condizione, secondo alcuni autori, dovrebbe favorire sia lo sviluppo di un percorso formativo adeguato che l'acquisizione di competenze motorio-sportive che ogni studente potrà spendere in ogni situazione motoria che gli si presenterà durante la sua vita (Griffin, et al., 1997; Allison, Pissanos, & Turner, 2000).

Le tre principali caratteristiche del predetto processo di insegnamento sono:

1. L'utilizzo, sia nella fase 1 che nella fase 4, di *small sided-games*, cioè situazioni di gioco adattate che consentono al docente, attraverso la modifica di dimensioni del campo, del numero di giocatori e delle regole di sviluppare situazioni di apprendimento funzionali al focus della lezione e adattate ai livelli di abilità degli studenti;
2. L'utilizzo del GPAI, un metodo di valutazione autentico dei progressi didattici connessi con il processo di apprendimento basato sui TGM;
3. La diretta corrispondenza tra i problemi tattici utilizzati per lo sviluppo delle singole uda e le caratteristiche delle dinamiche di gioco utilizzate da Almond (1986) per la classificazione delle discipline sportive in 4 gruppi: sport di invasione (i.e., calcio, basket), sport di rete (i.e., tennis, pallavolo), sport di precisione (i.e., tiro con l'arco) e sport di conquista del campo (i.e., baseball). Ai fini didattici, questa corrispondenza favorisce lo sviluppo del processo di *transfert learning*, cioè l'abilità di un allievo di utilizzare apprendimenti riferibili ad una disciplina sportiva in discipline relative sia alla stessa categoria di sport che, con i dovuti adattamenti, agli sport delle altre categorie.

Nella figura n.2 è possibile apprezzare il *framework* da seguire per lo sviluppo di proposte formative basate sui TGM.

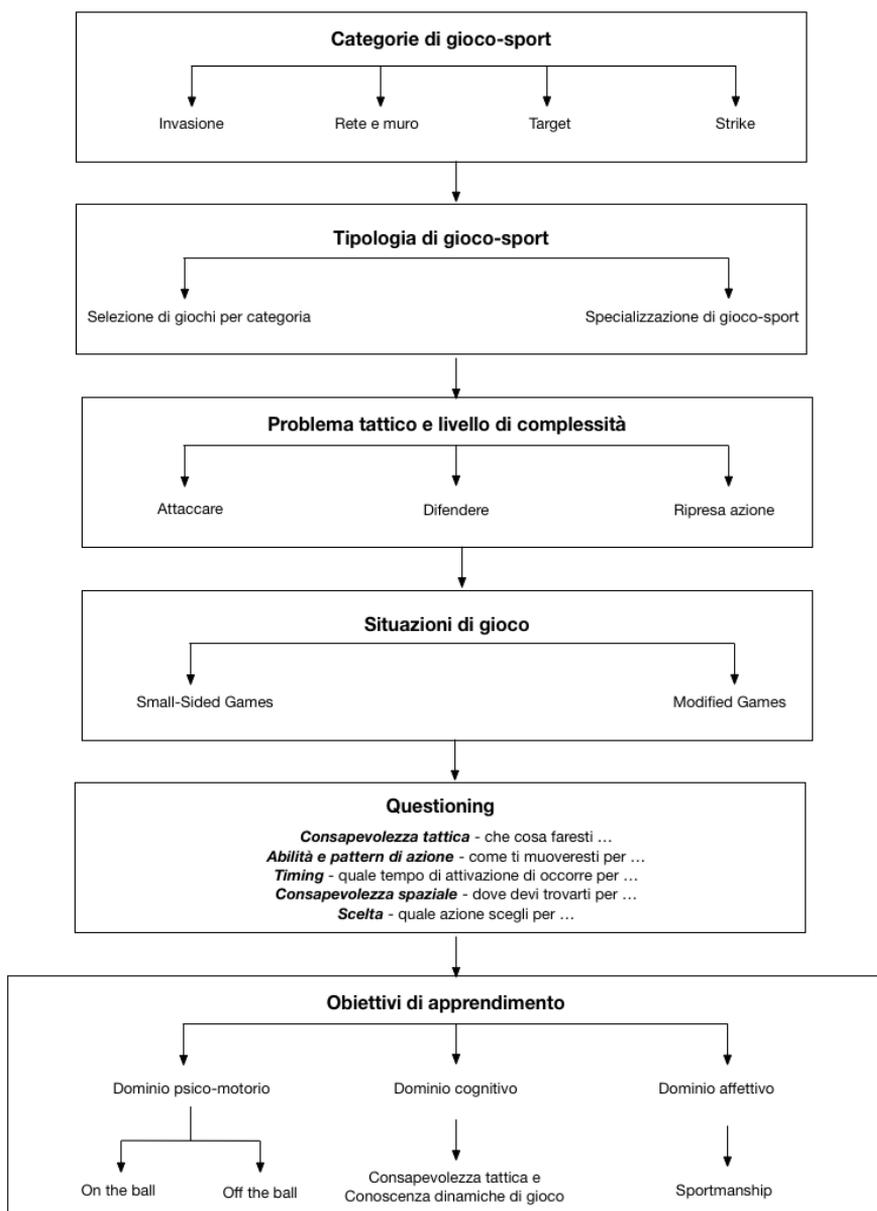


Figura n.2 – Framework di lavoro per l’utilizzo del TGM.

Kirk e MacPhail (2002) hanno inoltre evidenziato come il TGM abbia elevati punti di contatto con i presupposti didattici dell’apprendimento situato di Rovegno (2006), la cui validità in termini di metodologia di insegnamento è stata ampiamente documentata da numerose evidenze scientifiche. In particolare, i predetti autori hanno messo in evidenza che l’estrema attenzione del TGM verso lo sviluppo di situazioni didattiche di tipo *student-centered* favorisce lo sviluppo di uno stile di vita orientato alla partecipazione legittima e competente a molte

plici situazioni sportive. Appare evidente, quindi, come il *Tactical Game Model* possieda caratteristiche didattico-formative valide per giustificare il suo utilizzo nello sviluppo del curriculum di Educazione Fisica nella scuola primaria.

4. Evidenze scientifiche sull'utilizzo dei Tactical Games Model e dei GCA nella scuola primaria

Seppur di non datatissima affermazione a livello scientifico, gli approcci di insegnamento basati sull'utilizzo del gioco-sport sono stati oggetto di due specifiche revisioni (Oslin e Mitchell, 2006; Harvey e Jarrett, 2014). Di queste, la seconda è stata sviluppata seguendo un approccio metodologico che, secondo gli autori del presente contributo, è più coerente sia con le finalità dello stesso che, in generale, con le tematiche di interesse delle comunità di pratica a cui la rivista si propone principalmente. Harvey e Jarrett, infatti, hanno organizzato la revisione discutendo delle evidenze scientifiche degli articoli selezionati in relazione ai *5 Big Aims of Physical Education* (Alexander e Luckman, 2001, p.255): sviluppo delle abilità tecnico-tattiche, sviluppo consapevolezza di gioco e *decision-making*, *fitness*, sviluppo personale e sociale e sviluppo di attitudini personali. Queste 5 aree trovano immediata corrispondenza con i domini di apprendimento associati al modello TGM (i.e., dominio psico-motorio, cognitivo e affettivo) e, più in generale, sono l'espressione degli obiettivi di apprendimento previsti per l'insegnamento di Educazione Fisica (Wallhead e O'Sullivan, 2005). Gli autori, inoltre, hanno discusso nella suddetta revisione dell'impatto di questi modelli di insegnamento nei docenti in formazione e nei docenti in servizio, oltre che su una limitata selezione di allenatori. Pertanto, facendo espressamente riferimento alla scuola primaria, nel seguito del paragrafo si discuterà delle evidenze emerse in suddetta revisione, estendendo le stesse con quelle relative alle pubblicazioni scientifiche selezionate dalla banca dati *SportDiscuss* con data successiva al 2014².

Per quanto riguarda lo *sviluppo di abilità motorie e tecnico-tattiche*, le evidenze scientifiche confermano che l'utilizzo di unità didattiche basate sul gioco e orientate a situazioni di apprendimento situato favoriscono l'accrescimento delle predette abilità in maniera concorrenziale ad altri aspetti connessi con il gioco, quali il *decision-making* e le relazioni inter-personali, in un contesto comunque motivante e piacevole. In particolare, evidenze specifiche per quanto riguarda gli studenti della scuola primaria sono emerse dagli studi di MacPhail e colleghi (2008). Tuttavia, le indicazioni proposte da diversi autori escludono una chiara e positiva influenza degli approcci d'insegnamento basato sui giochi tattici nello sviluppo delle abilità *off-the-ball* (senza palla), mentre non appare essere significativo il contributo dei predetti modelli per quanto attiene le abilità *on-the-ball* (con la palla).

Con riferimento allo sviluppo della *consapevolezza delle dinamiche di gioco* e del *decision-making*, in chiave educativa questo trova particolare collegamento

1 La banca dati SportDISCUSS è stata scelta perché è la più adoperata per ricerche relative l'Educazione Fisica. La ricerca è stata effettuata utilizzando come parole chiave "tactical games model AND elementary school OR primary school". Tra gli articoli individuati, sono stati raccolti solo quelli editi su riviste con revisione tra pari, che sono stati ulteriormente ridotti dopo un'attenta lettura dell'abstract, processo di raffinamento della ricerca che ha condotto all'esclusione di articoli non coerenti con la tematica oggetto del presente lavoro.

con la capacità di *transfert learning*. Con riferimento alla scuola primaria, Memmert ha coordinato diversi studi con l'obiettivo di analizzare lo sviluppo di abilità, quali creatività e intelligenza tattica, abbinate alla relativa capacità degli allievi di utilizzarle in diverse situazioni di gioco-sport. In particolare, Memmert ha condotto tre studi longitudinali nella scuola primaria attraverso cui ha dimostrato che l'utilizzo dei giochi tattici come metodologia d'insegnamento, a confronto con approcci didattici di tipo tradizionale, permette uno sviluppo più ampio della consapevolezza tecnico-tattica e spazio-temporale in situazioni di gioco-sport, soprattutto quando l'intervento didattico si può protrarre per periodi superiori ai sei mesi. Questo risultato si abbina a quelli di Hastie e Curtner-Smith (2006) relativamente alla capacità degli allievi di trasferire le abilità apprese in diverse tipologie di gioco-sport connesse con gli sport di invasione. Tuttavia, rispetto alla capacità degli allievi di utilizzare competenze e *decision-making* in maniera trasversale a discipline sportive differenti, Harvey (2009) ha messo in guardia le comunità di pratica rispetto ai possibili effettivi negativi che si possono determinare nel passaggio dallo sport scolastico allo sport extra-scolastico, in cui gli adattamenti connessi con *small-sided games* e *transfert learning* possono diventare un problema durante lo svolgimento di gare e partite relative a tornei, soprattutto se il coach non ha l'accortezza di segnalare ai propri giocatori il rispetto delle regole ufficiali.

Con riferimento al concetto di *fitness*, Harvey e Jarrett (2014) hanno sottolineato che, rispetto alle precedenti revisioni sui dispositivi didattici basati sui giochi tattici, il numero di evidenze scientifiche relative alla possibile connessione tra questi dispositivi e i livelli di attività fisica degli studenti sono limitati e quelli presenti sono in linea con i risultati discussi nello studio di Oslin e Mitchell (2006). Tuttavia, due recenti lavori sono stati condotti con popolazione di studenti della scuola primaria, con la finalità di indagare la relazione tra le unità didattiche di apprendimento sviluppate utilizzando il TGM e i livelli di attività fisica o *fitness* degli scolari. Harvey e colleghi (2016) hanno studiato l'impatto di proposte formative basate sui TGM sui livelli di attività fisica moderata e vigorosa di studenti frequentati la scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda la scuola primaria, i ragazzi hanno livelli di attività fisica, sia moderata che vigorosa, significativamente più elevata delle ragazze, confermando pertanto l'utilità del TGM per l'incremento dei livelli di *fitness*. Harvey e Garcia-Lopez (2017) hanno verificato, attraverso l'utilizzo di accelerometri, se gli studenti di scuola primaria raggiungessero i richiesti livelli di attività fisica per la loro età durante situazioni di apprendimento basate sul TGM. I dati stimati hanno determinato che la popolazione studentesca selezionata non raggiungeva i livelli di attività fisica da moderata a vigorosa in nessuna delle fasi didattiche previste nella lezione, anche se i livelli più elevati, in termini assoluti, sono stati acquisiti durante la fase 1 o la fase 4 delle singole UDA. Pertanto, queste ultime analisi supportano l'utilizzo dei TGM per l'incremento dei livelli di *fitness* degli studenti, suggerendo in particolar modo ai docenti di organizzare lezioni con ampie relative fasi da destinare a situazioni di gioco-sport.

Al pari da quanto è emerso per la relazione tra TGM e *fitness*, sono limitate le evidenze che spiegano l'impatto di processi di insegnamento basati sul gioco e il dominio di apprendimento di tipo affettivo. In generale, diversi studi hanno comunque dimostrato che esiste una relazione positiva e favorevole dei dispositivi formativi basati sui giochi tattici e lo *sviluppo di aspetti socio-relazionali*. In particolare, Harvey (2009) ha dimostrato che questa scelta didattica ha determinato un miglioramento di aspetti quali coesione sociale, interazione tra pari e lavoro di squadra. Tuttavia, anche per quest'area di apprendimento è suggerito lo sviluppo di ulteriori ricerche scientifiche di tipo empirico.

Evidenze positive, e anche in numero significativo, sono emerse per quanto attiene la relazione tra le strategie di insegnamento basate sul gioco e lo *sviluppo di attitudini personali degli studenti*. In particolare, diversi autori hanno messo in evidenza come l'utilizzo di dispositivi didattici basati sui giochi tattici abbia favorito lo sviluppo di un clima motivazionale favorevole, con gli allievi che si sono mostrati fortemente orientati al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento individuati dal docente. In particolare, McNeill e colleghi (2011) hanno messo in evidenza che gli elementi di maggiore rilievo per la partecipazione alle lezioni di Educazione Fisica degli studenti coinvolti erano rappresentati da successo, apprendimento e affiliazione ad un team. Allo stesso modo, le analisi relative ai dati di uno studio condotto con circa 750 studenti delle scuole elementari del Canada hanno rilevato che le ragazze hanno avuto maggiore piacere a seguire le lezioni di Educazione Fisica e maggiore autonomia percepita rispetto ai ragazzi, che invece hanno fatto segnare livelli di competenza percepita superiore a quella relativa le ragazze (Mandingo, et al., 2008). Complessivamente, quindi, si può affermare che l'utilizzo di strategie di insegnamento compatibili con i presupposti metodologici propri del TGM sembrano essere favorevoli allo sviluppo della partecipazione positiva e propositiva degli studenti, contrariamente a quanto si può affermare con l'utilizzo di strategie didattiche di tipo tecnico-addestrativo. Sempre con riferimento allo sviluppo personale, sono ancora limitate le evidenze relative la sfera culturale degli apprendimenti, intesa come la capacità degli allievi di andare oltre la pratica, anche extra-scolastica, di sport più diffusi nei rispettivi contesti socio-culturali e geografici. Su questo tema, alcune evidenze testimoniano che la stessa tipologia di limite si riscontra nell'operato dei docenti, siano essi in formazione che in servizio.

4.1. La percezione dei docenti e dei trainer

Come anticipato nel paragrafo precedente, la revisione di Harvey e Jarrett (2014) ha posto l'attenzione anche sulla percezione dei docenti e degli allenatori rispetto all'utilizzo del TGM e dei GCA. Per quanto riguarda i docenti in formazione, con specifico riferimento alla scuola primaria, diversi studi hanno messo in evidenza che l'invito all'utilizzo di queste strategie didattiche è stato accolto positivamente durante i relativi percorsi di formazione, sia per i docenti disciplinari che per i docenti generalisti. Tuttavia, alcune criticità sono comunemente emerse: a) la necessità di essere supportati nella sperimentazione in aula di queste metodologie per un periodo sufficientemente lungo (almeno sei mesi); 2) la scelta, da parte dei futuri docenti, di percorsi formativi strettamente e, spesso esclusivamente, connessi con le proprie precedenti esperienze sportive; 3) la necessità di essere orientati, già durante il percorso di studi, solo su una specifica strategia didattica e non su tutte le diverse tipologie di GCA presentate in letteratura. Allo stesso modo, l'utilizzo dei modelli di insegnamento basati sul gioco è stato accolto positivamente da docenti già in servizio e, pertanto, coinvolti in specifici percorsi di aggiornamento professionale relativamente a questi strumenti. Tuttavia, per questa categoria di formatori il numero di elementi negativi rispetto all'utilizzo dei giochi-tattici è, per lo più, sovrapponibile con quello emerso per i docenti in formazione, ampliato della significativa difficoltà di modificare strategie di insegnamento consolidate nel tempo. Su quest'ultimo aspetto, è necessario rilevare due fattori: 1) la mancanza di opportuni stimoli all'aggiornamento professionale; 2) la mancanza del tempo di apprendimento e sperimentazione necessari per diventare "consapevoli e competenti" di una nuova strategia didattica. Problematiche

similari, infine, sono emerse nei pochi studi che hanno considerato l'opinione dei tecnici impegnati nell'attività sportiva extra-scolastica. Questi, al pari dei docenti, hanno lamentato la necessità di essere opportunamente supportati, dopo il periodo di formazione in aula, nella fase di sperimentazione sul campo di queste metodologie di lavoro, dagli stessi riconosciute come particolarmente significative e valide per tutte quelle circostanze assimilabili alle fasi di avviamento alla pratica sportiva.

Si può concludere, pertanto, che la ricerca scientifica ha chiaramente segnalato i punti di forza e di debolezza di questa metodologia di insegnamento, sia riferendosi agli impatti sulla popolazione studentesca che sottolineando quali sono le difficoltà da superare per una formazione dei docenti adeguata a garantire una valida e immediata usabilità di queste strategie didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian Teachers' Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model. *European physical education review*, 7(3), 243-267.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. *Rethinking games teaching*, 71-72.
- Allison, P.C., Pissanos, B.W., Turner, A.P., & Law, D.R. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skillfulness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 141-161.
- Arnold, P.J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: The Falmer Press.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Clark, J.E., & Metcalfe, J.S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. *Motor development: Research and reviews*, 2(163-190), 183-202.
- Donatucci M., Salisci M. (2018), *Secondo Monitoraggio LiSS 2016/17*. Report di sintesi
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (pp. 248-270). Boston: McGraw-Hill.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Harvey, S. 2009. A Study of Interscholastic Soccer Players Perceptions of Learning with Game Sense. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 6(1), 1-10.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Harvey, S., Smith, M.L., Song, Y., Robertson, D., Brown, R., & Smith, L. R. (2016). Gender and school-level differences in students' moderate and vigorous physical activity levels when taught basketball through the tactical games model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 349-357.
- Harvey, S., & García-López, L.M. (2017). Objectively Measured Physical Activity of Different Lesson Contexts. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 833-838.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hulsteen, R.M., Morgan, P.J., Barnett, L.M., Stodden, D.F., & Lubans, D.R. (2018). Development of foundational movement skills: A conceptual model for physical activity across the lifespan. *Sports Medicine*, 48(7), 1533-1540.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 100-115.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experi-

- ences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- McNeill, M.C., & Fry, J.M. (2011). Motivational Climate in Games Concept Lessons. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(1), 34-39.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L., & Griffin, L.L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- Ruiz-Perez, L.M., & Palomo-Nieto, M. (2018). Clumsiness and Motor Competence in Physical Education and Sport Pedagogy. *Pedagogy*, 2.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In: Kirk D, Macdonald D, Sullivan MO, editors. *The handbook of physical education*. Thousand Oaks, NJ: Sage, 262-74.
- Sgrò, F., Quinto, A., Platania, F., Lipoma, M. (2019). Assessing the impact of a physical education project based on sports games approach on the actual motor competence of primary school children. *Journal of Physical Education and Sport*. 19(3), 781-786.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210.
- World Health Organization (2018). Promoting physical activity in education sector. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. (http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/382335/fs-education-eng.pdf?ua=1, accessed 29/04/2019).

